

Erkendelsens former¹

Moderne analytisk erkendelsesteori har primært beskæftiget sig med to beslægtede problemstillinger. Den har søgt at svare på skeptiske udfordringer, at vise at vi har viden om omverdenen og ikke blot er fanget i vore egne subjektive forestillinger. Og den har søgt at analysere vidensbegrebet, nærmere bestemt vores begreb om det at vide at noget forholder sig på en bestemt måde, også kaldet propositionel viden eller 'viden-at', ofte, men ikke altid som et led i det antiskeptiske projekt.² Jeg er ikke ude på at kritisere disse bestræbelser. Begge problemstillinger er både klassiske og centrale, og det er – oprigtig ment – ingen alvorlig indvending at man ikke er kommet så meget videre trods et par årtusinders anstrengelser, eller at resultaterne, selv hvis de var mere positive, ikke umiddelbart ville kunne gøre meget fra eller til. Jeg har selv brugt en større del mit liv på at arbejde med disse problemer, jeg kommer utvivlsomt til at gøre det igen, og jeg glæder mig allerede.

Det vil imidlertid være noget af en tilsnigelse at hævde at dette simpelt hen er hvad erkendelsesteorien drejer sig om. Der har været og er andre erkendelsesteoretiske forehavender, som i højere grad lægger op til tværfagligt samarbejde og som ikke-filosoffer da også i langt højere grad har taget til sig, på både godt og ondt. Jeg tænker på undersøgelser af den menneskelige erkendelse, der ikke i udgangspunktet sætter spørgsmålstejn ved om vi har en sådan, men på en mere beskrivende og 'botaniserende' måde udforsker de forskellige *former* for viden som tilsyneladende findes og redegør for deres systematiske sammenhæng og deres forhold til andre menneskelige aktiviteter.

Sådanne undersøgelser findes hos Platon og Aristoteles og mange af middelalderens filosoffer. De er fremtrædende i den nyere tids filosofi, hvor diskussioner af det menneskelige intellekts kinkelkroge og f.eks. fornuftens og sansningens rolle fylder meget. John Lockes essay om den menneskelige forståelse og David Humes afhandling om den menneskelige natur handler mindre om et abstrakt erkendelsesproblem end om at

kortlægge og vurdere den menneskelige erkendelse i sin mangfoldighed, og karakteristisk nok lægger de vægt på hvordan erkendelsen faktisk opstår og udvikles. Moderne udtrykt kunne man sige at de beskæftiger sig med læringsteori, og det har de da også fået en hel del klø for af senere, mere psykologiforskrækkede filosoffer! Fra det 20. århundrede kan nævnes Max Schelers i dag halvglemte, men betydningsfulde skrifter om vidensformer og videnssociologi (se f.eks. Scheler 1926).

På det allerseneneste vrir det nærmest frem med forslag til systematisering af vidensformer i allehånde hel- eller halvpopulære publikationer inden for sociologi, ledelse og pædagogik, og informatikere taler rask væk om “vidensstilarter”. Vil man se forslag til nærmest barokke videnstaksonomier, skal man bare gå ind på EUs eller OECDs hjemmesider og se hvilken medicin de anbefaler til at behandle globaliseringens bivirkninger. Her er lange lister over forskellige færdigheder, kompetencer og vidensformer, og komplicerede diagrammer med pile mellem ord som “vidensstilegnelse” og “vidensfastholdelse” (se f.eks. Wintherton 2006). Og *det* er noget som har praktisk betydning, da det i sidste ende kan afgøre hvordan Michael fra Manchester eller Theofanis fra Thessaloniki bliver kostet rundt i forskellige aktiverings- eller efteruddannelsesprogrammer, ligesom det sætter sine spor i finanslovsforhandlingerne.

En snævert analytisk erkendelsesteoretiker vil sikkert indvende at man ikke kan beskrive erkendelsens former, hvis man ikke på forhånd ved hvad erkendelse i det hele taget er – det botaniserende projekt må altså involvere eller ligefrem forudsætte en klassisk begrebsanalyse. Det er bestemt ikke helt forkert. Den botaniserende erkendelsesteoretiker må naturligvis skele til hvordan vi bruger begreberne, også fordi hun næppe kan gå ud fra at viden forefindes som en velafgrænset del af naturen, på samme måde som blomster og kaniner gør det. Hvad viden er, og hvor det giver mening at lede efter den, afhænger i høj grad af hvad vi mener når vi taler om viden. Man kan desuden med rette kritisere mange af de aktuelle videnstaksonomier for ikke at bygge på en tilstrækkelig begrebsafklaring. Begrebsanalysen er rigtig nok ikke til at komme udenom.

Alligevel er der en forskel til den mere puritanske og enøjede begrebsanalyse som har præget den analytiske erkendelsesteori. De botaniserende undersøgelser benytter en foreløbig begrebsanalyse til at identificere nogle paradigmatiske eksempler og går derefter over til at beskrive deres natur og generalisere herudfra. Hvis det ikke var fordi ordet i dag vækker uheldige associationer, ville jeg betegne den undersøgelsestype jeg plæderer for

som *vidensfænomenologi*. Det gælder om at blive klogere på forskellige former for viden, og dermed også hvad vi skal forstå ved det, ikke blot ved at undersøge hvordan vi taler om viden, men ved at se efter, ved at dvæle ved selvet fænomenet.

Dette er også i tråd med den *pluralistiske* indstilling, som er ved at blive mere udbredt også i den analytiske erkendelsesteori (se Alston 2005). Jeg vælger at se de mange forskellige teorier og analyser ikke som modstridende bud på den ene sande definition på viden, men beskrivelser af forskellige former for og elementer i viden. Hvis man ikke kan få det over sit hjerte at tale om viden i en så promiskuøs flertalsform, og det kan jeg på en måde godt forstå, kan man for min skyld også tale om forskellige videnslignende fænomener, epistemiske desiderata eller kognitive dyder. Det har bare ingen chance ude ved kakkeltbordene.

En undersøgelse af erkendelsens former er altså ikke bare interessant i sig selv. Den kan illustrere en generel metodologisk pointe: Den kan vise at begrebsanalysen i sin mest snævre og selvoptagne skikkelse ikke er tilstrækkelig, og at filosofi i en vis forstand også er en empirisk videnskab, men samtidig vise at begrebsanalysen i sin klassiske og tilsyneladende pindehuggeragtige form er nødvendig for at kvalificere diskussionen.

Taksonomiernes taksonomi

At man ikke bare kan lade begrebsanalysen bag sig, viser sig så snart man tager de eksisterende videnstaksonomier i øjesyn. Det er almindelig kendt fra botanikken og andre klassificerende videnskaber at man kan klassificere de samme ting vidt forskelligt, afhængigt af *hvad* man klassificerer dem efter. Forskellige bud på en inddeling behøver derfor ikke at stride mod hinanden, men kan blot lægge vægt på forskellige aspekter. Der kan derfor være grund til at begynde med en slags metataksonomi, en slags oversigt over hvilke kendetegn vidensformerne kan inddeles efter.

1) Det ældste og stadig mest populære kriterium er erkendelsens *genstand*. Vi taler om 'matematisk viden' og 'psykologisk viden' og mener dermed viden om matematik og psykologi. Prominente historiske eksempler på at man har inddelt viden ud fra genstandsområder eller virkelighedsdomæner er Platons 'delte linje', hvor de højere og lavere erkendelseformer nøje afspejler de forskellige virkelighedsniveauer, Aristoteles' oversigt over intellektuelle dyder (om end tendensen her er mindre udtalt) og Schellers sondring mellem i alt syv vidensformer – myte, hverdagsviden, religiøs

viden, mystisk viden, filosofisk viden, positiv viden om matematik og naturvidenskab og teknologisk viden (1926: 76). Paul Hirsts (1974) taksonomi, som har haft stor indflydelse på pædagogik og uddannelsesforskning, indskrives sig i samme tradition.

Denne måde at klassificere på er – som vi skal se – stadig svær at komme udenom. Men den er ikke uproblematisk. Det er langt fra givet at viden om f.eks. matematik og viden om gulerødder adskiller sig qua *viden*. Og måske er der vidt forskellige måder hvorpå man kan vide noget om matematik.

Tendensen til at fokusere på genstanden har ført til nogle sejlivede misforståelser. Det har været almindeligt at slutte at hvis erkendelsens genstand er særlig fundamental eller fin eller ophøjet, må erkendelsen af den være ligeså. F.eks. har man ment at eftersom de matematiske sandheder er nødvendige, må matematisk erkendelse være ufejlbarlig. Det er en fejlslutning, hvilket også kan ses af at der er empirisk belæg for at matematikere laver forholdsvis mange fejl; beviser må ofte korrigeres (se Davis 1972 for en række tankevækkende eksempler). Måske er det lige omvendt sådan at de mest fundamentale eller ophøjede ting er de vanskeligste at få ind i hovedet, mens vi kan være mere sikre på det vi mener at vide om indretningen af vores dagligstue eller hvordan man skræller gulerødder, uagtet at det ikke har nogen nødvendighed eller spiller nogen rolle i den store sammenhæng.

Et moderne eksempel på denne 'ontologiske fejlslutning' er når man slutter fra at f.eks. humaniora og naturvidenskab handler om forskellige emner til at de må være helt forskellige former for videnskab med forskellige metoder og målsætninger, f.eks. at naturvidenskab i sagens natur må være 'positivistisk' eller 'teknisk', eller at humaniora nødvendigvis må være 'hermeneutisk'. Det er heller ikke givet, ja måske endda tvivlsomt, at viden om religion er 'religiøs erkendelse'.

2) Det virker umiddelbart mere givtigt at vende blikket mod hvad man kan kalde erkendelsens *subjektive* side – selve erkendeakten, forstået som en psykologisk tilstand eller aktivitet. Men som sagt er det sværere end som så at undgå at skele til genstanden. For psykologiske tilstande og subjektive indstillinger individueres og beskrives ofte ud fra netop deres genstand. Selv når man mener at have lagt den traditionelle naivitet bag sig og f.eks. med Gilbert Ryle skelner mellem *viden-at* og *viden-hvordan* (1949: 27ff.), forskellige måder at vide noget på eller *vidensformer*, som jeg vil kalde dem, har man jo reelt stadig sondret ud fra en forskel i genstandstypen, nemlig

henholdsvis et sagforhold eller en proposition og en aktivitet. Men i øvrigt mener jeg at de forskellige medier for viden eller vidensformater – sprog, mere eller mindre sproglignende eller sprogløs tænkning, billedlige forestillinger, kropslige eller handlingsmæssige repræsentationer – er blandt de allermest interessante og praktisk relevante aspekter af vidensfænomenet, og fortjener at blive undersøgt langt mere indgående.

Man skal dog holde tungen lige i munden, da det ofte kan være svært at skelne mellem erkendelsens eget medium – den psykologiske tilstand der så at sige bærer eller instantierer erkendelsen – og psykologiske tilstande eller fænomener der fungerer som kausalt input eller evidensgrundlag for den. Det er blevet populært at tale om følelsesmæssig erkendelse, og der er utvivlsomt meget om snakken, men det er muligt at følelserne fungerer som grundlag for erkendelsen på samme måde som sanseerfaringen kan gøre det, snarere end de udgør selve dens psykologiske kerne eller medium.

3) Viden kan også klassificeres i henhold til sin *strukturelle kompleksitet*. Det er almindeligt at tale om viden af lavere og højere orden, og specielt *refleksiv* viden, viden om viden, tiltrækker sig opmærksomhed, selv om fænomenet samtidig er notorisk uafklaret og underbelyst, både begrebsligt og empirisk. Et moderne beslægtet begreb, som med rette er kommet i søgelyset inden for psykologi og læringsteori, er *metakognition*.

4) Viden kan naturligvis også klassificeres i henhold til sin *styrke* – graden af sikkerhed, sandsynlighed, pålidelighed eller evidens. Her er brug for mange mere præcise underinddelinger, f.eks. en sondring mellem den psykologiske sikkerhed, graden af evidens og den objektive sandsynlighed af det man mener at vide, men emnet er diskuteret udførligt i den analytiske erkendelsesteori, og jeg skal derfor ikke komme nærmere ind på dette klassifikationskriterium.

5) Endelig er det almindeligt – og i reglen givtigt – at klassificere viden ud fra sin relation til forskellige ydre faktorer, f.eks. hvorvidt og hvordan den kan læres, deles, udtrykkes sprogligt eller anvendes. Undertiden hævdes en eller flere af disse relationer ligefrem at være medkonstituerende for viden, f.eks. hvis det hævdes at den nødvendigvis må kunne kommunikeres eller anvendes.

Et klassisk og i denne sammenhæng yderst relevant eksempel er forholdet mellem viden og læring: Aristoteles hævder at intellektuelle dyder mestendels læres ved instruktion, mens moral og håndværksmæssige færdigheder læres gennem øvelse og tilvænning (*Etikken* 1103a14-b1; det er utvivlsomt om han har ret; i dag vil de fleste sige at videnskab også er en

praksis som man skal opøves i; det interessante er at han benytter læringsformen som et klassifikationskriterium). Tilsvarende har lærbarhed været benyttet som et kriterium på at der i det hele taget er tale om viden. Ryle bemærker at man både kan lære at 'kniv' hedder "Messer" på tysk og lære at spille et instrument, og bruger eksemplet til at vise at viden-at og viden-hvordan trods alt ikke er så forskellige endda (1949: 28).

Man kan dog gå for langt i retning af at beskrive viden ud fra eksterne relationer. Mange populære teorier om "vidensformer", "epistemologier" eller "vidensregimer" synes slet ikke at handle om forskellige former for viden, men snarere om forskelle i den videre kontekst viden indgår i, og hvordan man behandler den; om hvad der skal til for at noget bliver anerkendt som viden og tildeles en særlig autoritativ rolle. Dette kan kun udgøre en teori om forskellige vidensformer, hvis det på forhånd antages at viden er det – og kun det – der *aner kendes som* viden, og det er jo mildt sagt ikke noget man kan gå ud fra. Man bør i det mindste først gøre sig den umage at undersøge nærmere *hvad* det er som muligvis er, muligvis ikke er et produkt af den samfundsmæssige kontekst. Det er påfaldende at teorier, som ifølge deres egen selvforståelse er særligt afslørende og kritiske, i virkeligheden ukritisk tager vidensbegrebet for givet. Noget lignende gælder en del socio-kulturelle læringsteorier eller teorier om læring i praksisfællesskaber, som på grund af deres sociologiske fugleperspektiv ikke gør os meget klogere på læring som sådan – de fortæller os om alt det udenom. Her ser vi på ny vigtigheden af at dvæle ved fænomenet før man afgiver bud på dets rolle i den større sammenhæng.

Vidensformater

Jeg vil ikke hævde at have præsenteret en udtømmende taksonomi over de relevante klassifikationskriterier, og der er som antydnet utallige underinddelinger som jeg har set bort fra. I den resterende del af min forelæsning vil jeg se nærmere på dels nogle forskellige vidensformater, dels viden af forskellig orden, især reflektiv viden, om end jeg ikke kan undgå også at komme ind på de eksterne relationer. Det viser sig i det hele taget – ikke overraskende – at teorierne om vidensformer ofte går på tværs af den systematiske inddeling jeg har foretaget.

Først til vidensformaterne. Med dette begreb sigter jeg som nævnt til videns subjektive side; de psykologiske tilstande eller aktiviteter som retter sig mod genstanden for viden, typisk ved at repræsentere den.

Den mest kendte sondring på området er utvivlsomt den førnævnte mellem viden-at og viden-hvordan. Ofte sidestilles den med sondringerne mellem teoretisk og praktisk viden, mellem “deklarativ” og “processuel” og mellem eksplicit og tavs viden. Det sidste begreb stammer fra Michael Polanyi, der dog ikke modstiller det eksplicit viden, men faktisk antyder at al viden dybest set er tavs (1966: 55).

Slægtskabet er da også åbenlyst, men det er vigtigt at holde sig forskellene for øje. Viden-at behøver ikke være teoretisk. Det kan være viden om at man skal tisse, at døgneren har åbent eller at man har en tier i lommen. Måske gælder det omvendt at al teoretisk viden er viden-at. Det er i alt fald ikke et gyldigt modargument at sige at teoretisk erkendelse er andet og mere end simpel kendsgerningsviden, for kendsgerninger behøver hverken at være simple eller empiriske, de kan også være komplekse eller højere-ordens sagforhold. F.eks. vidste Ove Nathan angiveligt – om faseovergange – at “ved temperaturer T lige under den kritiske temperatur T_c for en andenordens faseovergang i et magnetisk materiale udviser fysiske størrelser som magnetiseringen M eller varmekapaciteten C en karakteristisk afhængighed af temperaturforskellen $T_c - T$ (Nathan & Smith 1999: 140); (det er også muligt at han *ikke* vidste det, men i så fald fordi han ikke havde en tilstrækkelig begrundelse. Hvis han vidste det, var det viden-at). Men det kan dog ikke udelukkes at teoretisk viden også kan have et billedligt eller handlingsmæssigt format. Det synes at være hvad Polanyi hævder, når han i *The Tacit Dimension* siger at “matematisk teori kan kun læres ved at praktisere dens anvendelse; dens sande viden ligger i vores evne til at bruge den.” (1966: 17).

Viden-hvordan behøver næppe heller at være praktisk i ordets almindelige betydning. Ove Nathan vidste f.eks. også hvordan man angiver Maxwell-ligningerne på integralform – var det praktisk viden? Det kan man måske sige, men i så fald var det praktisk viden af en temmelig teoretisk art.

Det er heller ikke nogen selvfølge at al viden-at er eksplicit og al viden-hvordan er tavs. Polanyi definerer tavs viden som det at “vide mere end man kan fortælle” (1966: 4); og tilføjer “at vide at et udsagn er sandt, er at vide mere end man kan fortælle” (1966: 23). Det kan lyde noget mystisk – mange ville sige at man bare behøver at fremsætte udsagnet for at fortælle hvad man ved – og jeg er ikke helt sikker på om Polanyi faktisk mener det, selv om han nok har fat i noget.

Polanyi er imidlertid ikke ene om at operere med tavs viden-at. Det er der også mindre skønmalende tænkere som gør. Ingen ringere end Noam

Chomsky er berømt – eller berygtet – for at hævde at vi alle har viden om vort sprogs grammatik, og vel at mærke propositionel viden, viden om at reglerne er sådan-og-sådan, f.eks. at imperfektum bruges om et bestemt tidspunkt i fortiden. Når vi alligevel sjældent er i stand til at redegøre for de regler vi følger, skyldes det at denne viden er implicit og tavs (se f.eks. Chomsky 1988). Chomsky mener ligefrem at den er *ubevidst*, men at tale om ubevidst viden er efter min mening en selvmodsigelse. Selv om Chomsky i det hele taget næppe har ret – meget tyder på at vores grammatiske viden er viden-hvordan, en evne til at bruge sproget som vi sjældent tematiserer (Devitt 2006), er det imidlertid ikke usandsynligt at megen viden-at faktisk er tavs, måske fordi den er for kompleks eller de sproglige udtryk vi har til rådighed af andre grunde ikke er dækkende.

Endelig gælder det at ikke al tavs viden er viden-hvordan. Polanyis mønstereksempel er ikke praktisk, men derimod hvad man kan kalde visuel viden: viden om hvordan et ansigt ser ud (og vi skal ikke lade os narre af forekomsten af adverbiet “hvordan”, som her ikke beskriver en aktivitet). Generelt kan man tale om *oplevelsesviden* eller *fænomenal viden*. Til hver af vore forskellige oplevelsesmåder, f.eks. de forskellige sansemodaliteter – men ikke kun dem – knytter sig et særligt vidensformat. Vi ved hvordan en bestemt rødvin smager eller hvordan det føles når skoens trykker, og i begge tilfælde ved vi mere end vi kan sige, hvilket f.eks. fremgår tydeligt af de ofte latterligt ubehjælpelige smagsbeskrivelser på vindflaskernes etikker – om end netop muligheden for at kommunikere forholdsvis præcist om f.eks. smagsnuancer eller farver, især når man har samme erfaringsgrundlag, viser at fænomenal viden ikke behøver at være helt uudsigelig.

Alligevel er der noget om at sproget ofte kommer til kort over for sansninger, følelser og sindsbevægelser, at der forbliver en rest af dem som ikke kan udtrykkes, og som måske netop derfor opleves som noget af det mest intime og personlige, noget man på godt, men ofte også ondt er helt alene med. *Nobody knows the trouble I've seen* – eller med Heinrich Heine: “Und wüssten's die Blumen die kleinen / Wie tief verwundet mein Herz / Sie würden mit mir weinen / Zu heilen meinen Schmerz”. Men, som det hedder lidt efter: “Sie alle können's nicht wissen”. (Heine 1827: XXII)

Det er blevet påpeget at eksistensen af fænomenal viden udgør et argument mod eller en begrænsning i Guds påståede alvidenhed, fordi Gud f.eks. ikke kan vide hvordan det føles når skoens trykker (se f.eks. Grim 2000). Den fænomenale viden sætter ligeledes grænser for det moderne

bud på en altomfattende verdensanskuelse, naturvidenskabelig reduktionisme, fordi der angiveligt er mere at vide end selv den mest komplette fysiske teori kan udtrykke. Dette er kernen i Frank Jacksons såkaldte “vidensargument” (Jackson 1982 & 1986).

Intellektualistiske skrupler

Tilbage til sonderingen mellem viden-at og viden-hvordan. Mange filosoffer har svært ved at anerkende viden-hvordan som *rigtig* viden. De synes at viden må være et intellektuelt anliggende. Interessant nok får de følgeskab af mange ellers mere praktisk anlagte forskere og beslutningstagere. F.eks. taler man i forbindelse med det europæiske credit transfer system og tilsvarende EU-initiativer om “Knowledge, skills and competences” (se Wintherton et al. 2006), hvilket jo kraftigt antyder at viden er én ting og færdigheder en anden.

For nylig har filosofferne Jason Stanley og Timothy Williamson (2001) vakt opsigt med et forsøg på at vise at viden-hvordan dybest set også er viden-at. Deres forslag har dog fået en yderst ublid medfart. De fleste mener at de ikke har vist mere end at det i nogle tilfælde er muligt at tale om viden-hvordan, så den sprogligt set fremstår som viden-at (se f.eks. Rosenfeld 2004). Stanley og Williamson påpeger (groft sagt) at hvis Hanna ved hvordan man cykler, ved hun også at *x* er en måde at cykle på for hende under bestemte omstændigheder. I bedste fald bringer det dem ikke videre, eftersom den ny formulering stadig tillægger Hanna en særlig form for praktisk viden, nemlig viden om en måde – ‘*x*’ – at gøre noget på. Men formentlig er det slet og ret forkert, fordi Hanna ikke behøver at forholde sig tematisk til et sagforhold for at vide hvordan man cykler. Hun skal bare kunne det.

Den form for viden-hvordan som Stanley og Williamson taler om findes nok, men den er af en mere intellektualiseret art end den gængse og næppe typisk. Et eksempel: Da Sugar Ray Leonard så Roberto Duran bokse mod den ellers uovervindelige Marvin Hagler – Hagler vandt, men med overraskende stort besvær – vidste han efter eget udsagn pludselig hvordan man kunne slå Hagler. Jeg tolker det sådan at han nu vidste at der var en måde at slå Hagler på (som bl.a. involverede at gå baglæns), men på en mere intellektuel måde og ikke nødvendigvis i den forstand at han nu faktisk kunne gå ud og gøre det. Han skulle tilbage i træningslokalet først.

Stanley og Williamson og de mange andre skeptikere har imidlertid fat i noget. Ikke alt hvad man *kan* eller er *i stand til* kan gælde som viden-hvordan. Der skal rigtig nok mere til. F.eks. kan jeg fordøje min mad (det er lidt op og ned), uden at jeg at den grund ved hvordan man fordøjer. Det også rigtigt at man ikke altid behøver at være i stand til noget for at vide hvordan man gør det. Ludwig Wittgensteins bror, pianisten Paul Wittgenstein, mistede sin højre arm i 1. Verdenskrig og var herefter ikke længere i stand til at spille Beethovens kejserkoncert – han havde ikke fingre nok – men man kan nok sige at han stadig vidste hvordan det skulle gøres. Jeg tror dog dette også er en viden-hvordan af den mere intellektuelle type.

Allerede Ryle var faktisk opmærksom på at der skal mere til at vide hvordan end en blot og bar kunnen, og gik måske endda for langt i retning af at skærpe kravene til viden. Han skelnede mellem viden-hvordan og ren *vanemæssig adfærd*. En person som ved hvordan man gør noget må, siger Ryle, være “klar til at opdage og rette fejl, at gentage og forbedre succeser”, og “drage fordel af andres eksempel”; personen må udøve sin virksomhed “kritisk” (1949: 28f.).

Grundlæggende har Ryle ret. For at vide hvordan man gør noget, må man være i stand til at gøre det på et vist niveau og være disponeret for at gøre det rigtigt. Viden-hvordan må som anden viden være *kvalificeret* – det er ikke nok at man alene på grund af heldige omstændigheder faktisk løser en opgave, opgaveløsningen må bero på ens egne kvalifikationer. Selv om jeg mirakuløst kommer helskindet ned ad den sorte skiløjpe, betyder det ikke at jeg ved hvordan man gør det, lige så lidt som lottovinderen vidste hvilket tal der ville blive trukket. Og selv om Sugar Ray Leonard besejrede Marvin Hagler da de endelig mødtes, beviser det ikke at han vidste hvordan man slår Hagler i den mere prægnante forstand. Det er ikke umuligt at det var et heldigt enkelttilfælde, at omstændighederne snarere kom ham i møde i form af Haglers ringrust og forkerte taktiske indstilling.

Ryle har også ret i at det er afgørende at man er i stand til at opdage og rette sine fejl. Efter min mening skyldes det at viden-hvordan deler et andet væsentligt træk ved viden i almindelighed. Den involverer altid en *repræsentation* af det som vides. Lige som man ikke kan vide at der står en kop på bordet uden at tænke på bl.a. en kop og et bord (eller i det mindste være disponeret for det), kan man heller ikke vide hvordan man svømmer brystsvømning hvis ens svømning ikke er givet for én – og at det er givet for én hvordan den rettelig skal være, så man kan korrigere det hvis man

gør noget andet. Det afgørende er dog for mig at se ikke selve korrektionen, men den repræsentation som gør korrektionen mulig.

Repræsentation skal her vel at mærke forstås bredt. Den behøver ikke at være begrebslig eller have form af en egentlig tematisk bevidsthed, men kan f.eks. bestå i en kropsfornemmelse. Det er således forkert at sige man skal være bevidst om sin kunnen for at have viden-hvordan; det er nok at det man kan, er givet for en, mens man udfører det, hvad enten man så begriber det eller ej. Mit repræsentationsbegreb er fænomenologisk: jeg anser det for en både nødvendig og tilstrækkelig betingelse for at have en repræsentation af X at X fremtræder for en som X (se Klausen 2004: 409ff.).

Spørgsmålet er om Ryle også har ret i at man må være indstillet på at forbedre sig og lære af andres eksempler, og om vanemæssig adfærd ikke kan regnes som viden-hvordan. Jeg tror at han ligger under for en intellektualistisk fordom. Tag Tante Thilda som bager boller hver søndag, sådan som hendes mor gjorde det før hende. De er ikke fremragende, men dog gode nok til at hendes nevøer vil spise dem, og Thilda går omstændeligt og halvkuntet til værks, hun bruger lang tid og megen energi, og der går meget til spilde. Thilda er flere gange stødt på forslag til at gøre bollerne lettere og mere lækre og tips til at bage mere effektivt, men hun er uimodtagelig for dem, og hun reagerer heller ikke på uheld undervejs i bagningen med andet end lappeløsninger, et par selvmedlidende støn og ved at sige til sig selv at livet jo i det hele taget ikke er lutter lagkage. Vi kan nok blive enige om at Tante Thilda ikke just er nogen mesterbager. Hendes adfærd er ikke specielt intelligent, endsige kritisk. Men vil det ikke være for fedtet at sige at hun slet ikke ved hvordan man bager boller? Jeg tager parti for tante Thilda mod Ryle, som i det hele taget foretager en uheldig kobling af viden og intelligens – uintelligente mennesker kan vide meget, og nogle intelligente mennesker ved forholdsvis lidt.

Mange filosoffer har hævdet at viden-hvordan adskiller sig fra viden-at ved at kunne gradbøjes: Tante Thilda ved hvordan man bager boller, men Camilla Plum ved bedre. Derimod giver det angiveligt ikke mening at sige at jeg ved at der findes bosoner, men Ove Nathan vidste det mere eller bedre. Enten ved jeg det eller også ved jeg det ikke; og hvis jeg ved det, er jeg ikke ringere stillet end Ove Nathan i denne henseende. Men passer det? Det er velkendt at de forskellige elementer i viden-at kan være stærkere eller svagere. Måske er der en magisk tærskelværdi implicit i vores vidensbegreb, men den kunne også være en filosofisk indbildning. Man

kan sige om viden-hvordan at den kan være mere eller mindre *adækvat*; man kan være en opgave mere eller mindre voksen, udføre den mere eller mindre perfekt.

Noget lignende synes at gælde viden-at. Det er ikke helt sandt at jorden er rund, men det er meget tæt ved at være sandt, så tror man at jorden er rund, må det siges at være yderst adækvat. Man kan også se viden-at som knyttet til forskellige kognitive opgaver eller spørgsmål som de udgør et mere eller mindre dækkende svar på. Jeg ved at der er arbejdsløse på Fyn, men det gør mig ikke meget klogere på hverken arbejdsløshed eller Fyn. Og jeg ved at der er en lovmæssig sammenhæng mellem tryk og temperatur i en gas, men jeg har glemt præcis hvilken, så min viden er ikke så adækvat. Her bevæger jeg mig imidlertid ind på spørgsmålet om videns værdi eller væsentlighed og forholdet mellem erkendelsesværdi og andre værdier og interesser, og det er for stor en mundfuld i dag og må vente til en anden god gang (men se f.eks. Paterson 1979 og Kvanvig 2003) – men der er nok som tyder på at man faktisk kan vide bedre og måske endda mere eller mindre.

Selv mener jeg at der er tilstrækkelig lighed mellem viden-at og viden-hvordan, ikke bare på det sproglige plan, men også når man ser på deres indre struktur, til at begge dele må anerkendes som ægte viden. Jeg tror at en god del af modviljen mod at anerkende viden-hvordan – og også andre mere jordnære vidensbegreber, f.eks. det eksternalistiske, der ikke kræver at man har adgang til begrundelsen for det man ved – hidrører fra en sund, men malplaceret skepsis over for at lade ubevidste eller mekaniske processer tælle som viden. Denne skepsis imødekommes af repræsentationsbetingelsen, som udelukker både at jeg ved hvordan man fordøjer, bare fordi jeg kan det, eller at en termostat skulle have viden om temperatur.

Samtidig kan jeg dog ikke nægte at anerkendelsen af viden-hvordan giver vidensbegrebet en enorm bredde som kan true med at tømme det for indhold. En hvilken som helst form for bare nogenlunde kompetent aktivitet kan siges at udgøre viden. Dermed bliver påstanden om at vi står på tærsklen til videnssamfundet triviell: det har altid været viden som har drevet værket – stort set alle fremskridt kan forklares med at nogen har vidst hvordan man skulle jage, dyrke marker, slås, flygte, handle, svindle, fedte eller sno sig.

Det rette svar på denne truende udvanding er imidlertid ikke at indsnævre vidensbegrebet, som alligevel forlængst er fløjet ud æsken – ud på university college'erne og ind i *Børsens* redaktionslokaler – og næppe kan

indfanges igen, men derimod at sørge for at foretage de rette underinddelinger og præcisere hvad man nærmere mener. Det er alt andet end trivielt at spørge om det er viden-at eller viden-hvordan, som er afgørende for samfundsudviklingen. Det er tværtimod noget ingen p.t. ved et klap om, så det er bare med at komme i gang med at undersøge det nærmere – og det er noget af det jeg gerne vil med mit forskningsprogram.

Refleksiv viden

Nyere videnstaksonomier rummer gerne et skel mellem viden af forskellige ordner (se f.eks. Qvortrup 2004: 83). Viden af højere orden – refleksiv viden – er ligesom viden i almindelighed gået fra at være en filosofisk kæphest til noget hele verden tilsyneladende klapper af og skriger på, samtidig med at det er stadig er uklart hvad refleksion er og hvad den nærmere bestemt gør godt for. Lad mig vanen tro begynde med lidt pedantisk begrebsafklaring. Ikke al refleksion er viden: man kan reflektere over noget uden at repræsentere det korrekt, eller man kan reflektere på et utilstrækkeligt grundlag. Og ikke al refleksion er viden af højere orden, altså egentlig refleksiv viden: det klassiske eksempel på refleksion er hukommelse, men hvad man forsøger at huske er typisk ikke viden, men sin første skoledag eller første kærlighed eller hvad det nu var man skulle købe i Brugsen.

Vender vi os mod den mere egentlige *refleksive viden* – viden om viden – så kan den antage forskellige former. Man kan vide at man ved noget bestemt, eller at man ikke ved det (“Jeg ved ikke hvad hun går og laver”). Interessant nok kan man vide at man ved noget bestemt uden aktuelt at være i stand til at fremkalde den pågældende viden (“Jeg ved godt hvad sangeren fra *Gnarls Barkley* hedder, han hedder jo ... han hedder jo ...”). Det strider vel at mærke ikke mod min repræsentationsbetingelse eller indfører en mystisk forestilling om ubevidst viden, for det gælder stadig at man skal være disponeret for i mit eksempel af få Cee-Lo på lystavlen, og man skal gerne have haft det mindst én gang før – man kan bare ikke få det til at ske i den aktuelle situation. Disse “feeling of knowing” eller “tip-of-the-tongue”-tilstande, som de kaldes, hører til de grundigst udforskede fænomener i de psykologiske studier af metakognition (se f.eks. Koriat 1993).

Man kan også vide at man mere generelt ved noget om noget, eller at man ikke gør det. Med soulsangeren Sam Cooke: “Don’t know much about history/Don’t know much biology/Don’t know much about

science books/Don't know much about the French I took.” Også dette er et varmt emne inden for empirisk psykologi og psykologisk orienteret uddannelsesforskning. Man undersøger hvorvidt der er en sammenhæng mellem pålideligheden af studerendes skøn over hvor meget de ved om et emne og hvordan de klarer sig uddannelsesmæssigt. Ikke overraskende synes der at være en sammenhæng, men det er endnu uklart og omdiskuteret om der findes en generel metakognitiv evne eller om det snarere afhænger af emnet. Det er muligt at Brian kan være dårlig til at bedømme omfanget af sin viden om politik, men med god ret anse sig for ekspert i at lave ballade. Det er dog også tænkeligt at en generel træning i at reflektere kan vise sig nyttig på tværs af domæner. Max Scheler bemærkede træffende at der til *dannelse* hører et generelt overblik over de forskellige virkelighedsdomæner, så man kan vide hvilke ting man ikke ved noget om og hvilke ting det måske slet ikke er værd at vide noget om (1925: 21).

Emnet er overordentligt vigtigt, og også af praktisk betydning, da mange elever og studerende har svært ved at erkende omfanget af deres faglige viden; eksamen bliver ofte en smertefuld udgave af det der på nu-dansk hedder en forventningsafstemmende samtale. Noget tyder på at kompetenceillusioner – som de så smukt kaldes – er mere udbredt inden for humanistiske fag end naturvidenskabelige, hvor der måske snarere forekommer inkompetenceillusioner (“jeg kan altså bare ikke det der med formler”), om end man også kender de sidstnævnte på humaniora. De kan måske forklare den overdrevne eksamensangst som mange lægger for dagen.

Der er andre former for viden som også rimeligvis kan kaldes refleksive. Man kan have viden om sin egen eller andres vidensproducerende adfærd eller strategi, om forskellige metoder til at finde sandheder eller udbrede eller begrunde sine sande overbevisninger. Viden om *læring* er således et markant eksempel på refleksiv viden.

Endelig vil jeg mene at viden om *abstrakte størrelser* også kan betegnes som refleksiv, selv om den umiddelbart virker mere ligefrem og psykologisk simpel. Der kan være viden som reelt er af højere orden, men så at sige er pakket ned i et 1.-ordens format. Jeg foregreb denne pointe da jeg bemærkede at viden-at ikke behøver at være simpel kendsgerningsviden, men lige så vel kan være teoretisk og sofistikeret, hvis bare dens genstand er det. Ved hjælp af *begreber* er vi i stand til at sammenfatte komplekse størrelser og aktiviteter og gøre dem mere mentalt overskuelige. Men for at danne og forstå begreberne, må vi have forskellige former for viden af

lavere orden. Min viden om at omkredsen af en cirkel er π gange cirkelns diameter er umiddelbart ikke mere kompliceret end min viden om at det klør i min storetå. Men udtrykket “omkredsen af en cirkel er π gange cirkelns diameter” betegner jo en kompleks størrelse, som jeg kun kan begribe for så vidt jeg foretager en geometrisk konstruktion og en generalisering. Ved at knytte et ord eller en mental etiket til et abstrakt begreb kan vi forholde os til det som det betegner, som om det var en simpel, umiddelbart anskuelig genstand (se Klausen 2006). Man kan således bruge begrebsord *ureflekteret*, f.eks. hvis man bare har lært *udenad* at omkredsen af en cirkel er π gange cirkelns diameter, men ikke forstår hvad π , “diameter” eller “gange” betyder (det er det som kaldes ‘papegøjeviden’).

Den refleksive viden kan antage vidt forskellige formater. F.eks. kan man vide *hvordan* man opnår viden lige så vel som at man har opnået viden. Formentlig findes der også fænomenal refleksiv viden, f.eks. viden om hvordan det føles at nå til en begrundet konklusion eller hvordan det er at kunne cykle. Både Edmund Husserl og Polanyi antyder på forskellig måde at dette er den afgørende form for viden, fordi den så at sige er helt tæt på og kan styre og udnytte de kognitive processer mens de finder sted. Det er også blevet populært at tale – med Donald Schön – om “refleksion i handlingen” eller “viden i handlingen” (Schön 1983). Det er ikke altid helt klart hvad der hermed sigtes til, men ideen synes at være at refleksion ikke – som Ryle pudsigt nok mente – altid må være en viden-at, som går forud for eller følger efter en handling, men kan være integreret i selve handlingen og muliggør den løbende korrektion, som Ryle jo ellers selv lagde vægt på.

Martin Heideggers begreb om *Umsicht* – den særlige erkendelse som er indbygget i enhver kompetent praktisk aktivitet og gør at man tager højde for situationen og foregriber de videre begivenheder, uden at man er tematisk bevidst om det (1927: 69), falder i samme kategori. Hans-Jørgen Nielsen giver i *Fodboldenglen* et eksempel på hvordan en sådan *Umsicht* kan være den teoretiske viden overlegen:

Salz kritiserer Franke for at gå for hurtigt i luften, vil have ham til at vente, til det bliver tydeligere hvor bolden vil falde [...] Resultatet er ødelæggende, Franke får enten ikke fat i bolden eller rammer den dårligt [...] Overladt til sit eget instinkt kunne Franke se rigtigt for alle andre, berømte udenlandske trænere medregnet, han har allerede set, hvad Salz vil have ham til at vente for at se (1979: 31).

Den fænomenale refleksive viden kan gøre én klogere, hvis man fejlagtigt tror at man kan noget – “Det kan jeg da nemt – nej ups, det er søreme sværere end som så”. Og den kan gøre én glædeligt overrasket, hvis man fejlagtigt tror at man ikke kan – “Jamen jeg kan jo godt køre uden støttehjul!” – “Jamen nu kan jeg godt spille den svære passage i sonaten”. I sådanne tilfælde bliver en fejlagtig refleksiv formodning om hvad man er i stand til korrigeret af den mere umiddelbare oplevelse man har af sin egen kunnen.

Afsluttende bemærkninger

Jeg har kun nået at ridse terrænet op og slå ned på nogle af de punkter jeg anser for mest centrale. En del vil sikkert være skuffede eller direkte utilfredse. Jeg forventer kritik fra to forskellige fløje, idealisterne på den ene side og praktikerne på den anden. Jeg har i det hele taget lært at den gyldne middelvej også er øretævernes holdeplads. Praktikerne vil hæfte sig ved at jeg efterlyste samspil mellem begrebsanalyse og empiri, men hvor blev empirien af, og hvor er den praktiske anvendelse? Den anden fløj, idealisterne, vil indvende at det jo slet ikke har drejet sig om *erkendelsens* former – erkendelse er noget meget mere ophøjet, som ikke har spor at gøre med om døgneren har åbent eller hvordan man bager luftige boller. Kender jeg idealisterne ret, vil de tilføje at det er erkendelsen filosofien burde beskæftige sig med, og ikke de mere jordnære og efter deres mening trivielle fænomener. Og hvad blev der for resten af visdommen, indsigten, fornuften, oplysningen, væsenserkendelsen og alt det der?

Til idealisterne vil jeg sige at det rigtig nok er vidensformer mere end erkendelsens former jeg har talt om – måske har jeg smykket mig med lånte fjer, for “erkendelse” lyder finere og dybere, mere klassisk end “viden” og gør sig unægtelig bedre i en overskrift. Det er i hvert fald rigtigt at man ikke bare kan gå ud fra at “erkendelse” og “viden” er synonyme. Man kan f.eks. ikke tale om “erkendelse hvordan” i den relevante forstand – man kan erkende hvordan noget hænger sammen, og måske også erkende hvordan man svømmer, men det er i så fald i en mere intellektuel betydning. Det er også en væsentlig opgave for den filosofisk informerede, tværfaglige vidensforskning at forholde sig kritisk til den ellers alt for ukritiske brug af vidensbegrebet, som er fulgt med ideen om “videnssamfundet” (se Klausen 2008a). En god del af det man aktuelt interesserer sig for i diskussionerne om uddannelse og erhvervsliv er formentlig noget andet

end viden eller erkendelse i streng forstand, selv om også begreber som information, innovation og kreativitet giver anledning til erkendelsesteoretiske problemstillinger.

På den anden side skal man ikke hypostasere erkendelsesbegrebet. Man kan nok se det som arvtager til en række ældre begreber, men umiddelbart spiller det ingen større rolle i den klassiske filosofi, heller ikke hos Immanuel Kant, der har et meget afslappet forhold til erkendelse. Erkendelsesteori som disciplin dukker først op omkring midten af 1800-tallet og betegner karakteristisk nok en ret prosaisk form for videnskabsteori. Selv en filosof som Scheler, der ellers ofte er stor i slaget, giver en ret ædruelig, for ikke at sige jordnær, bestemmelse af erkendelse som en proces der har viden som sit mål (1926: 203), hvorved han altså bringer erkendelsesbegrebet i nærheden af læringsbegrebet. Og Heidegger taler om at den "brugende omgang" har sin egen "erkendelse" (1927: 67).

Man taler også i dagligsproget om at erkende forholdsvis jordnære forhold, f.eks. sit nederlag. Et par små eksempler fundet på nettet: "Efter kort tid måtte Tycho Brahe erkende, at slottet var for småt ..." og "Dansk Nordenta må erkende, at der har været smuttere, og det er dem Tandlægebladet har fundet". Forskellen på at erkende noget og bare vide det har så vidt jeg kan se ikke noget at gøre med om genstanden er ophøjet eller kompleks. Også her drejer det sig snarere om selve den subjektive indstilling eller bevidsthedsformen, måden hvorpå genstanden er repræsenteret. Erkendelse rummer i modsætning til viden et element af konstatering og tilegnelse, af inderliggørelse eller en besindelse (hvilket, indrømmet kan bringe den i nærheden af den refleksive viden). Tycho Brahe vidste sikkert allerede at slottet var småt og pladsbehovet stort før han nåede til en erkendelse af at slottet var for småt – måske vidste han det endda før han erkendte det. Ellers medgiver jeg idealisterne at værdien af forskellige former for viden rigtig nok er et vigtigt emne, og jeg vil ikke afvise at nogle former for viden kan siges at være mere værdifulde end andre, selv om de måske ikke er mere nyttige (se Klausen 2008a, 2009a og 2009b for mere dybtgående diskussioner af denne problemstilling).

Hvad angår praktikernes indvending, så kan jeg for det første sige, som det er blevet almindeligt i analytisk filosofi, at selv klassisk begrebsanalyse i virkeligheden er et empirisk studium – ikke blot derved at den bygger på sproglige eksempler, men også fordi det, som får os til at ville sige det ene og ikke ville sige det andet om eksemplerne, næppe er indsigt i et sæt af platoniske regler, men snarere dispositioner som grunder i vores erfarin-

ger med emnet (se f.eks. Devitt 2006: 103ff.). Vi finder det rimeligt at sige at tante Thilda ved hvordan man laver boller, fordi vi har et erfaringsbaseret kendskab til bagning og til viden-hvordan.

Det er alt sammen meget godt, men indrømmet langt fra nok. For det er jo noget som typisk siges af folk uden tværfaglige ambitioner – det benyttes snarere til at legitimere lænestolsfilosofi. Det er heller ikke godt nok at fremhæve det fænomenologiske aspekt af mine undersøgelser, for selv om fænomenologi er en erfaringsvidenskab, er den også en ganske eksklusiv sådan, som ligeledes bedst praktiseres i lænestolen.

Det er mere træffende at sige at min redegørelse for erkendelsens former er programmatisk og skal følges op af empiriske studier. Noget af det vi har brug for at vide er hvordan visse former for viden fremmer tilegnelsen eller anvendelsen af andre former for viden. Særligt vigtigt er efter min mening spørgsmålet om hvilken rolle forskellige slags refleksiv viden spiller for tilegnelsen af mere elementær viden. Utallige tiltag inden for uddannelse og læring bygger på antagelser om hvad refleksion gør godt for, men der er stort set ingen empirisk viden om det. Her kan de filosofiske teorier virke som respektable teorier gør det i almindelighed: De kan danne grundlag for at generere hypoteser som efterfølgende lader sig teste empirisk.

Jeg har altså en drøm om videnskabelig arbejdsdeling. Men det viser sig lettere sagt end gjort. Empirikerne og praktikerne vil også gerne give deres filosofiske besyv med og kan ende med at overgå idealisterne i teoretisk højdeflyvning. Det er ikke så interessant at få fortalt at viden og læring er sociale fænomener – vi har hørt det før, og for resten er det nok enten trivielt eller falsk. Det ville derimod være voldsomt interessant at få mere at vide om, hvilke sociale kontekster der fremmer viden og læring og hvilken rolle viden spiller i forskellige lære- og arbejdsprocesser (se Klausen 2009c og 2009d). Det virker også som om der spildes en del kræfter med at underbygge empirisk hvad man burde kunne vide *a priori* – f.eks. at tryghed, respekt og anerkendelse alt andet lige er mere fremmende for læring end angst og mindreværd. Filosofisk vidensteori kan danne grundlag for mere dristige hypoteser.

Den tværfaglige vidensforskning har med andre ord også brug for en forventningsafstemning og en koordinering af indsatsen. Men ingen har sagt at det skulle være let. “Naar vi er ved Enden af Historien, vide vi mere, end vi nu vide”, siger H. C. Andersen i *Snedroningen*. Jeg håber det passer – både sådan forstået at I nu ved lidt mere end da jeg begyndte,

og at vi kommer til at vide meget mere om erkendelsens former og deres sammenhæng med læring og de forskellige udfordringer tilværelsen byder på, efterhånden som mit forskningsprogram folder sig ud.

Noter

- ¹ Artiklen er en revideret udgave af min tiltrædelsesforelæsning som professor i filosofi ved Syddansk Universitet 29. oktober 2008, som bl.a. skulle præsentere forskningsprogrammet *Viden og læring*.
- ² Naturligvis har den analytiske erkendelsesteori også beskæftiget sig med andre emner, men at den hovedsageligt har været rettet mod behandlingen af de to nævnte problemstillinger fremgår af en lang række standardværker, f.eks. Greco & Sosa 1999 (se specielt Grecos indledning), Sosa & Kim 2000, Grundmann 2001 og Bonjour 2002. Selv nylige udgivelser med et angiveligt nybrydende sigte, som Hetherington 2006, kredser karakteristisk nok stadig om disse spørgsmål; det nybrydende består mestendels i forslag til nye metodiske tilgange til problemerne.

Litteratur

- Alston, William (2005): *Beyond Justification*, Ithaca: Cornell.
- Aristoteles (2000): *Etikken* (overs. S. Porsborg), Frederiksberg: Det Lille Forlag.
- Bonjour, Laurence (2002): *Epistemology*, Lanham, MD: Rowman & Littlefield.
- Chomsky, Noam (1988): *Language and Problems of Knowledge*, Cambridge, Mass.: MIT.
- Davis, Philip J. (1972): "Fidelity in Mathematical Discourse: Is One and One Really Two?", *American Mathematical Monthly*, vol. 79, s. 252-63.
- Devitt, Michael (2006): *Ignorance of Language*, Oxford: Clarendon.
- Goldman, Alvin I. (1999): *Knowledge in a Social World*, Oxford: Oxford University Press.
- Greco, Jon & Sosa, Ernest (red.) (1999): *The Blackwell Guide to Epistemology*, Oxford: Blackwell.
- Grim, Patrick (2000): "The Being That Knew Too Much", *International Journal for Philosophy of Religion*, vol. 47, s. 141-154.
- Grundmann, Thomas (red.) (2001): *Erkenntnistheorie*, Paderborn: Mentis.
- Heidegger, Martin (1986 [1927]): *Sein und Zeit*, Tübingen: Niemeyer.
- Heine, Heinrich (1990 [1827]): *Buch der Lieder*, Stuttgart: Reclam.
- Hetherington, Stephen (red.) (2006): *Epistemology Futures*, Oxford: Clarendon.
- Hirst, Paul H. (1974): *Knowledge and the Curriculum*, London: Routledge and Kegan Paul.
- Jackson, Frank (1982): "Epiphenomenal Qualia", *Philosophical Quarterly*, vol. 32, s. 127-136.

- Jackson, Frank (1986): "What Mary Didn't Know", *Journal of Philosophy*, vol. 83, s. 291-295.
- Klausen, Søren Harnow (2004): *Reality Lost and Found*, Odense: University of Southern Denmark Press.
- Klausen, Søren Harnow (2006): "Access to the Abstract: Intuition as Mental Modelling", *Sats. Nordic Journal of Philosophy*, vol. 7, nr. 2, s. 86-105.
- Klausen, Søren Harnow (2008a): "Viden eller livet?" i H. Skovmose et al (red.): *Folkeskolens filosofi – Idealer, Tendenser & Kritik*, Århus: Philosophia, s. 113-141.
- Klausen, Søren Harnow (2008b): "På sporet af videnssamfundet", *Slagmark*, vol. 52, s. 15-26.
- Klausen, Søren Harnow (2009a): "Applied Epistemology: Prospects and Problems", *Res Cogitans*, vol. 6, nr. 1, s. 220-258.
- Klausen, Søren Harnow (2009b): "Two Notions of Epistemic Normativity", *Theoria*, vol. 75, s. 161-178.
- Klausen, Søren Harnow (2009c): "Kollektiv viden og læring: Myte og Realitet" i S. Klausen, M. Paulsen et al. (red.): *Filosofiske perspektiver på kollektiv læring*, Aalborg: Aalborg Universitetsforlag, s. 15-39.
- Klausen, Søren Harnow (2009d): "Viden i erhvervslivet" i R. Christensen & M. Vinding (red.): *Erhvervsfilosofi: Filosofiske bidrag til virksomheder og Organisationer*, København: Frydenlund, s. 190-197.
- Koriat, A. (1993): "How Do We Know that We Know? The Accessibility Model of the Feeling of Knowing", *Psychological Review*, vol. 100, s. 609-639.
- Kvanvig, Jonathan L. (2003): *The Value of Knowledge and the Pursuit of Understanding*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Nathan, Ove & Smith, Henrik (1999): *Den harmoniske begejstring*, København: Gyldendal.
- Nielsen, Hans-Jørgen (1979): *Fodboldenglen*, København: Tiderne Skifter.
- Paterson, R. W. K. (1979): "Towards an Axiology of Knowledge", *Journal of Philosophy of Education*, vol. 13, s. 91-100.
- Polanyi, Michael (1966): *The Tacit Dimension*, Gloucester, Mass.: P. Smith.
- Qvortrup, Lars (2004): *Det vidende samfund*, København: Unge Pædagoger.
- Rosenfeld, Tobias (2004): "Is Knowing-how Simply a Case of Knowing-that?", *Philosophical Investigations*, vol. 27, s. 370-379.
- Ryle, Gilbert (1949): *The Concept of Mind*, Chicago: Chicago University Press.
- Scheler, Max (1947 [1925]): *Bildung und Wissen*, Frankfurt a. M.: Schulte-Bulmke.
- Scheler, Max (1980 [1926]): *Die Wissensformen und die Gesellschaft*, Bonn: Bouvier.
- Schön, Donald (1983): *The Reflective Practitioner. How Professionals Think in Action*, London: Temple Smith.
- Sosa, Ernest & Kim, Jaegwon (red.) (2000): *Epistemology. An Anthology*, Oxford:

Blackwell.

Stanley, J. & Williamson, T. (2001): "Knowing How", *Journal of Philosophy*, vol. 98, s. 411-444.

Wintherton, Jonathan et. al. (2006): *Typology of Knowledge, Skills and Competencies*, Thessaloniki: Cedefop.